

CRIANÇA DO LUGAR E LUGAR DE CRIANÇA

VASCONCELLOS, Tânia de. – UFF

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. Em cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneira diversa: mas, assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais, hortos, depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de que cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares. (CALVINO, 2003, p. 36).

Introdução:

Cruzando o rio Pomba, cheguei a Santo Antônio de Pádua, no noroeste fluminense. Era um domingo e a véspera fora dedicada à festa de seu padroeiro. Ainda assim, encontrei o centro tomado de gente. Barraquinhas de comidas típicas, guloseimas, artesanato. Crianças corriam pelas ruas enfeitadas. Brinquedos de parque de diversões no centro da praça. Em local de destaque, um palanque. Rapidamente, divisei as principais referências. A igreja matriz no centro da praça, a prefeitura, escola, bancos, tudo parecia ao alcance das mãos: Festa para os olhos de quem sempre viveu tão longe desse interior, tão próximo e tão distante do Rio de Janeiro que lhe serve de capital. Tudo era de uma beleza singela.

O visitante e o nativo focalizam aspectos bem diferentes do meio ambiente. [...] O visitante (e especialmente o turista) tem um ponto de vista; sua percepção freqüentemente se reduz a usar os seus olhos para compor quadros. Ao contrário, o nativo tem uma atitude complexa derivada da sua imersão na totalidade de seu meio ambiente. O ponto de vista do visitante, por ser simples, é facilmente enunciado. [...] Por outro lado, a atitude complexa do nativo somente pode ser expressa com dificuldade e indiretamente através do comportamento, da tradição local, conhecimento e mito [...] a avaliação do meio ambiente pelo visitante é essencialmente estética. É a visão de um estranho. O

estranho julga pela aparência, por algum critério formal de beleza. É preciso um esforço especial para provocar empatia em relação às vidas e valores dos habitantes (TUAN, 1980, p. 72-74).

Olhava tudo com olhos estrangeiros. A distribuição da cidade ao longo do rio, sua configuração, seus habitantes. Mais tempo levaria ainda para compreender a pessoalidade de um lugar onde praticamente não existem anônimos. Ali todos eram filhos de alguém, pais de alguém, esposas de alguém. Estabeleciam vínculos de pertencimento com pessoas e lugares que me eram completamente incompreensíveis na ocasião. Uma cidade em que os códigos da casa se espalhavam por sobre a rua e determinavam uma rede de relações pessoais e temporais.

Sempre se é uma “pessoa” – alguém identificado e posicionado, filho de alguém, parente de alguém, da roça, da cidade, relacionado a uma família, grupo ou posição [...] um universo preponderantemente holista – com preponderância da totalidade (a sociedade) sobre as partes (cada ator social), no sentido de que cada um é identificado por sua posição, dada em complementaridade a outras posições no todo; um todo formado de segmentos que se complementam e dão identidade e prescrevem regras para seus componentes. Nesse tipo de sociedade, sempre se é alguém cujo lugar é determinado pelo pertencimento a um segmento – família, casta, grupo de parentesco, grupo de vizinhança, categoria profissional etc. – que faz a sua conexão com a totalidade (PRADO, 1995, p. 34).

Foi o desenvolvimento do projeto de extensão “Infância e Cultura: A Mediação do Ato de Brincar” que possibilitou minha interlocução com as professoras da educação infantil do noroeste fluminense. O projeto contou com a participação de 120 professores e consistiu em um esforço conjunto da universidade e Secretarias de Educação dos respectivos municípios para qualificação de professores. A tônica dos encontros foi uma reflexão sobre o ato de brincar em seus diferentes contextos e com suportes diversificados; sua especificidade e possibilidades em instituições dedicadas ao público infantil, tais como escolas, creches, ludotecas e bibliotecas infantis.

Uma parte do trabalho foi dedicada à rememoração de jogos, brinquedos e brincadeiras da meninice das professoras participantes. Suas memórias partilhadas evidenciavam a existência de diferentes modos de produção da infância. Das falas das professoras surgiam infâncias que se desenhavam por entre a proximidade de áreas urbanas e rurais, a memória do período cafeeiro, a condição de dependência ambiental em que se baseia a economia local – agrária e de extração mineral, o processo de

desertificação que se alastra no Noroeste Fluminense –, longos períodos de estiagem, temperaturas cada vez mais elevadas. Elementos esses que me causaram inquietação e trouxeram consigo as questões primeiras dessa pesquisa referidas às relações entre a produção da infância e a produção do lugar e a conexão possível entre as experiências lúdicas da infância das professoras e sua atuação docente.

Fontes documentais e narrativas desvelando a infância do lugar

A pesquisa documental trouxe a morte como primeira face da infância, entrevista nos mais antigos documentos do município, datados da origem do povoamento da região – as certidões de óbito arquivadas na paróquia de Santo Antônio de Pádua. Encontram-se ali o registro do óbito de crianças da tribo Puri e também de crianças escravas. As epidemias ceifavam um grande número de vidas: o sarampo, o cólera, a diarreia, a tosse. No entanto, no mesmo período em que diferentes causas aparecem assinaladas nos registros de óbito de crianças negras, o registro das crianças indígenas referem-se sempre a “morte natural”. Naturaliza-se assim o desaparecimento do povo Puri. A morte das crianças, assimilação e miscigenação dos adultos, expurgando de um povo o seu passado e, por conseguinte, qualquer esperança de futuro. O que torna o processo de desterritorialização dos puris tão particularmente significativo é o fato de que estes foram desterritorializados em seu próprio território. Quanto às crianças negras, peças da engrenagem cafeeira, suas mortes precisavam ser justificadas. Já sobre o manejo cotidiano de suas vidas, não há documentação.

O livro do principal cronista local, Heitor de Bustamante (1971), refere-se à infância quase que apenas para descrever o universo adulto que traçou os primeiros parâmetros em termos de políticas públicas para educação formal e não-formal. Ou seja, dedica-se a homenagear os primeiros professores e a introdução de atividades de escotismo na região, mas sobre o cotidiano das crianças o livro se cala.

Caribé, aqui no Colégio Victor Hugo, seguiu os métodos do Barão de Macaúbas, o grande renovador do ensino no Brasil, e foi o maior precursor do que se chama atualmente escola moderna. Estudioso, inteligente e devotado à sua profissão, tinha o poder de persuasão, de atração e a técnica dos grandes educadores. Muita coisa que hoje aparece como novidade, já naquele tempo no Colégio Victor Hugo era praticado: exercícios militares, ginástica sueca, jogos divertidos e até teatro, tudo ali se exercitava, com a modéstia e a dedicação do mestre que

trabalhava com entusiasmo e brilho pela cultura moral e cívica da mocidade paduense (BUSTAMANTE, 1971, p. 212).

Foi em escritos de outra cronista local, Rita Piccinini, inéditos e concluídos em 1969, e em algumas de suas crônicas já publicadas em outros livros, que encontrei a narrativa do cotidiano das crianças de Pádua. Não de todas, apenas as pertencentes à burguesia cafeeira.

A chuva estiou e há poças na rua sem calçamento. Aproveitando a estiada, nós corremos a colocar, em nossos lagos os barquinhos de papel que fizemos. Na nossa imaginação infantil os barcos são navios e as poças grandes lagos. Para nosso dissabor, o céu nublado nos envia outra pancada de chuva e ouvimos nossa mãe ralhar: – Crianças! Saiam da chuva! Retornamos à varanda. – Que pena! Nossa frota vai naufragar... diz o Vicente olhando para as nuvens escuras e para a chuva grossa que cai... – Olha! – digo eu. – Lá vem o carro de bois! E nossos olhos esperam, entristecidos, pela catástrofe que desabará sobre a nossa esquadra. O carro aproxima-se cantando, sob o peso da carga – o café. Os bois em número de oito, ao todo trinta e dois pés que pisoteiam, amassam e naufragam nossos navios. No seu manhoso cantar as rodas arrematam a chacina (PICCININI, 1986, p. 90-91).

O café no lado oriental do vale do Paraíba, desenvolveu-se mais tardiamente e com menos fausto que o da face ocidental. Em poucas gerações assistiu-se a sua ascensão e decadência. A narrativa que se segue traduz o cenário da derrocada segundo os olhos infantis de uma princesinha do café.

Quando a fazenda foi vendida, Mamãe vendeu os animais também. O Monarca já havia morrido de velho. Mamãe queria que o Retrato também morresse de velho, como eu já disse. A Estrelinha, por ser muito arisca e puladeira de cerca, havia sido vendida havia tempo. O Campo Limpo também foi vendido. Os outros animais foram de roldão, na enxurrada, como dizia a Mamãe: a Andorinha, a Mimososa, a Estrela, os bois de carro e, entre eles, o nosso querido Retrato. [...] O Vicente voltou da rua com as mãos vazias. Mamãe perguntou se não havia carne. – Ah! Mamãe. Eu cheguei no açougue, pedi o que a senhora mandou e fiquei esperando. Quando olhei para o lado, vi a cabeça do Retrato em cima do mocho. Me deu um negócio ruim aqui dentro e vim embora. Mamãe não disse nada. Virou o rosto e saiu andando. Eu fui atrás. Ela disfarçou, mas dos olhos as lágrimas desciam soltas (PICCININI, 1969, p. 95).

A experiência da perda econômica obrigava a lançar olhos para além da realidade imediata, nem que fosse ao menos para ter a dimensão do tanto que a

experiência atual se distanciava da anterior. No entanto, mais do que o universo objetivo, os filhos do café partilhavam um universo simbólico-cultural impossível de ser abatido apenas com a derrocada das condições objetivas de produção de existência. É nesse sentido que a identificação da escola como valor simbólico assegurava que a pobreza estaria mantida à distância.

Eu via sempre as casas dos colonos, com a esteira como se fosse colchão, ou pior ainda, só esteira no chão, fogão de barro com um caldeirão em cima, uma panela e uma lata com água quente. Comiam a comida em latas vazias, angu com farinha de mandioca, feijão e carne-seca (que coisa ruim a tal de carne-seca! Parecia palha) [...] Sábado, em Pádua, era o dia de se dar esmolas. Na ponta da nossa mesa grande da sala de jantar, ficavam embrulhos de mantimentos: arroz, feijão, farinha, fubá, açúcar, batata, macarrão e latinhas com gordura. Quando acabava tudo e ainda chegavam outros pobres, mamãe dava pão e rosca. [...] E agora, o João estava dizendo para a Mamãe que nós estávamos pobres. Será que nós íamos ficar sem nada? [...] A conversa acabou aí e eu fiquei pensando. Se os meninos e as meninas iam continuar estudando não estávamos tão pobres quanto os colonos e as lavadeiras. Graças a Deus! (PICCININI, 1969, p. 41-42).

Pobres continuavam a ser os outros. Infelizes sem pão que interrompiam batendo à porta da menina que estudava. Para além dessa infância, quantas outras esse lugar produziu?

A esmola acabou. Deus favoreça! Disse eu de dentro da sala de jantar, sem ir olhar quem estava batendo palmas. Estava sentada na mesa escrevendo números. Era parte dos deveres da escola onde ia às mil maravilhas com a professora e os colegas. Os pobres batiam palmas desde muito cedo. [...] Desde que sentei para estudar estava dando esmolas. Uma vez me levantava e dava um embrulhinho para um, outra vez para outro. Viu? Ainda temos para dar aos outros (PICCININI, 1969, p. 50).

O livro inédito no qual estão narradas essas memórias de infância chama-se *A Pedreira do Rio*, e a crônica que faz referência à pedreira do rio é dedicada à mãe. Nesse texto, a autora narra a especial predileção da mãe que

[...] passava horas e horas à tarde, antes ou depois do jantar, na pedreira, lá na beira do rio, sentada sempre no mesmo lugar e ficava olhando as águas correrem. Eu não sabia direito nem podia adivinhar o que ela pensava. Mas de uma coisa eu estava certa. Na cabeça dela devia passar o tempo (PICCININI, 1969, p. 58).

A pedreira do rio onde se observa a água que corre, o curso da própria vida, é um espaço de memória, de quietude, de pausa, de tocar o tempo com as mãos. A pedreira do rio não é tão somente um espaço, ela é um lugar.

Esse aspecto tão próprio à condição humana, capturado de forma tão delicada na crônica de Piccinini – a eleição de um lugar para encerrar um tempo –, é oportuna para uma reflexão sobre as relações entre espaço e tempo, história e lugar.

Os espaços geográficos não são os mesmos para todas as pessoas. A permanência das pessoas em determinados espaços, a forma peculiar com que elas o ocupam, os sentidos que vão sendo atribuídos ao longo do tempo a esses espaços, tudo isso participa de um processo pelo qual os espaços deixam de ser uma delimitação topológica e, tocados pelos afetos, vão ganhando uma nova configuração que transcende ao seu aspecto material.

Topofilia é um conceito que foi cunhado pelo geógrafo Yi-fu Tuan para designar o vínculo afetivo que se estabelece entre as pessoas e o ambiente. Embora difuso como conceito, facilmente o identificamos na experiência. A relação homem-ambiente é atravessada por afetos que vão transformando o espaço em cultura: Uma construção humana. O lugar é uma dessas construções. Espaço e lugar não são vocábulos diferentes para expressar uma mesma realidade – são realidades diferentes.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] Se pensamos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 6).

Na medida em que o espaço vai sendo ocupado, das diferentes utilizações possíveis, algumas vão se tornando realidade. Na medida em que o espaço vai sendo ocupado materialmente, vão se produzindo sentidos.

A existência do lugar é resultado de um investimento que só se fez possível porque esse espaço não foi apenas um espaço de passagem, mas um espaço onde se fez pausa. Não a pausa da imobilidade, mas aquela necessária para a efetivação de uma ocupação material e simbólica. Esse salto que eleva, qualitativamente, o espaço à condição de lugar é uma construção. O espaço se planeja, o lugar se constrói. Nessa construção o espaço é o suporte. Donde se conclui que todo lugar é um espaço, mas o espaço é apenas potencialmente um lugar. Um suporte à espera da força inaugural da

cultura que o fará lugar. Que reunirá numa unidade os diferentes elementos e o configurará como um só objeto.

Os lugares também são suportes de memória. São cenários onde o tempo se constrói e reconstrói em diferentes narrativas. Quem rememora um tempo o faz na moldura do lugar. A duração se inscreve em fotografias de espaço que se organizam em séries não necessariamente lineares.

Mas ao menos em relação ao passado, não captamos a duração em si mesma; podemos medi-la, segmentá-la, mas carecemos de memória acerca da duração. O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço (FRAGO, 2001, p. 63).

O espaço vivido é parte constitucional, elemento determinante na estrutura da personalidade e na formação da mentalidade de grupos e indivíduos. Não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora e sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre indivíduos, grupos e lugar. Constituímos o lugar e somos por ele constituídos. A ele pertencemos e em nós ele está para sempre inscrito.

Próximo ao conceito de lugar está o de território. Entende-se por território um espaço apropriado e usado. Territorialidade humana implica, além do mútuo pertencimento, uma preocupação com o destino, o que é prerrogativa humana. Desse modo, o território por si só não é uma categoria de análise na tematização do espaço geográfico no campo das ciências sociais, ou seja, ele se impõe como questão histórica.

As configurações territoriais são o conjunto dos sistemas naturais, herdados por uma determinada sociedade, e dos sistemas de engenharia, isto é, objetos técnicos e culturais historicamente estabelecidos. As configurações territoriais são apenas condições. Sua atualidade, isto é, sua significação real, advém das ações realizadas sobre elas. É desse modo que se pode dizer que o espaço é sempre histórico. Sua historicidade deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e as características das ações (SANTOS e SILVEIRA, 2001, p. 247-248).

O território condiciona a localização dos atores sociais. As ações que se desenrolam sobre o território estão na dependência da própria constituição deste. A

utilização do território está baseada na sua configuração natural e também no que a esta é acrescentado como frutos de ciência e técnica. A construção do território e o seu uso estão também na dependência do acesso à informação. Por outro lado, tanto qualitativa quanto quantitativamente, especialmente quanto ao conteúdo tecnocientífico, a informação é distribuída de forma desigual entre pessoas e lugares. Santos e Silveira (op. cit.) destacam o papel da informação como um recurso distribuído diferentemente, gerando áreas de abundância e áreas de carência informacional, sendo, portanto, aspecto potencial na geração de novas e ainda mais profundas desigualdades.

A especificidade de um lugar é continuamente reproduzida, mas não é uma especificidade resultante de uma história longa, internalizada. Há várias fontes dessa especificidade – da singularidade do lugar. Há o fato de que as relações sociais mais amplas, nas quais o lugar se encaixa, são também geograficamente diferenciadas. A globalização (na economia, na cultura, ou em qualquer outra coisa) não acarreta simplesmente a homogeneização. Ao contrário, a globalização das relações sociais é outra fonte (da reprodução) do desenvolvimento geográfico desigual e, assim, da singularidade do lugar. Há a especificidade de que cada lugar é a mistura distinta das relações sociais mais amplas com as mais locais. Há o fato de que essa mesma mistura em um lugar pode produzir efeitos que não poderiam ocorrer de outra maneira. Finalmente, todas essas relações interagem com a história acumulada do lugar e ganham um elemento a mais na especificidade dessa história, além de interagir com a própria história imaginada como o produto de camadas superpostas de diferentes conjuntos de ligações tanto locais quanto com o mundo mais amplo (MASSEY, 2000, p. 185).

Um lugar não é o mesmo lugar para todos. Nem para os que habitam o seu presente, nem para os que habitam o seu passado. Os investimentos que tornaram o espaço um lugar não foram e não são os mesmos para todos os grupos. Aqueles que circulam, amam, trabalham, produzem o cotidiano de um lugar narram histórias diferentes. Para conhecer as histórias que ainda não foram contadas, é necessário estabelecer novas escutas, pois movimentamo-nos, como sugere Blinkstein (1993), por corredores isotópicos, de modo que diferentes grupos atravessam os mesmos espaços por diferentes corredores, vendo diferentes paisagens e ouvindo diferentes vozes. As narrativas das professoras da educação infantil – denominadas Marias na pesquisa – ofereceram um interessante contraponto às memórias da infância da elite cafeeira dos anos 30. Suas meninices foram também vividas entre contextos rurais e urbanos, mas

agora nos anos 60 e 90 e inseridas em contextos familiares das classes média e popular.

Eu estudava com minha mãe. Estudei com ela até a terceira série. De primeira à terceira. Não tinha quarta série porque ela não era formada. Porque era da roça, não tinha professor e colocaram ela como professora. Minha mãe estudou até a terceira. Aposentou lecionando. (Maria da Consolação)

Se é fato que a condição de criança é materializada também pela existência de locais designados pelos adultos para as vivências de criança, é da mesma forma verdadeiro que elas não se apossam desses territórios necessariamente do modo planejado pelo adulto. Nem tampouco deixam de tomar para si territórios que a elas não foram destinados. Ao se apropriarem de lugares para elas planejados, elas os reconfiguram, os reconstróem, e ainda se apropriam de outros, criando suas próprias territorialidades. Ao narrarem suas experiências infantis é nos seus territórios de criança que as professoras localizam as vivências de suas meninas. Em espaços da casa e do quintal, da rua e da comunidade, da igreja e da escola se encontram os lugares por elas investidos como seus territórios. Nesses espaços reinam.

Mamãe ficava lá na cozinha e nós fazendo bagunça no quarto. Subíamos em cima. Mamãe ainda tem essa cama até hoje. Um colchão de mola, nossa! Nós subíamos nós quatro na cama e começava a pular e pulava naquele colchão de mola e a gente ia lááá... Nossa! Quando a mamãe chegava no quarto tava tudo de... travesseiro pelo chão... Fazia muito. Fazia bagunça. Era divertido. Tinha um valão¹ que tinha uma ponte. Nós íamos pra ali e atravessávamos; hoje eu penso como a gente pode passar, criança, né? Atravessava na manilha com a água dentro, passando água, e então nós atravessávamos debaixo, do outro lado. Passávamos de um lado pro outro. Era a brincadeira no valão. Brincava naquele valão. Mamãe nem sabia... Nem ficava sabendo. Tava lá brincando. (Maria das Dores)

As narrativas das Marias-Meninas privilegiam a dimensão lúdica e autoral da experiência. Lembra-nos que toda criança é criança no seio de uma cultura. Essa afirmativa traz para o centro da questão os processos de mediação cultural por meio dos quais as crianças internalizam a visão particular e os modos de ser/estar no mundo segundo o seu grupo social. Como afirma um antigo ditado africano, as “pessoas são pessoas por meio de outras pessoas”, ou seja, há uma natureza social específica, que é própria do aprendizado humano por meio da qual as crianças introduzem-se na dinâmica cultural de seu grupo. Esse processo, contudo, não é de simples assimilação. Ao

¹ Valão é uma palavra usada na região para significar riacho, rio pequeno.

contrário. É um processo de transformação. Nesse processo, as crianças estão implicadas não apenas como parte da sociedade dos adultos, mas são, elas mesmas, protagonistas.

O processo crescente de institucionalização da infância e de controle dos seus cotidianos pela escola, pelos “tempos livres” estruturados e pelas práticas familiares, resulta da assimilação de informação e modos de apreensão do real veiculados pelos *media*, ou por outros meios de disseminação da informação (jogos vídeo e de computador etc.). As culturas infantis não nascem no universo exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário – é, mais que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade global (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 22).

É necessário superar a visão das crianças como sujeitos incompletos, como um “vir a ser”. Expressão de um futuro que no presente se apresenta precário, carente, tomado pela mão adulta que o deve guiar. Expressão de uma minoridade. Isso implica reconhecer as crianças, na sua especificidade, como sujeitos plenos de direitos e não como subcidadãos ou protocidadãos.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 20).

As meninas que emergem das narrativas das Marias não são um projeto de futuro, mas sim sujeitos do presente, produtores e consumidores de cultura. No entanto, evidenciam diferentes modos de produção material e simbólica de existência, de forma que não podemos falar de uma única cultura de criança, mas sim de culturas de crianças. As culturas de crianças não são a expressão do universo cultural que o mundo adulto lhes destina, mas são construídas em permanente diálogo com esse universo cultural.

Sua narrativa é a expressão de um tempo intensivo, no dizer de Walter Kohan (2004a), tempo aiónico. Tempo presente. Tempo explosivo de criação. De geração do

novo. Tempo de intensidade e não de duração. Assim sendo, assumir a infância como inserida em um tempo cronológico onde ela é lugar de início e incompletude, território de criancinhas, ou reivindicá-la a partir de uma temporalidade aiônica, intensiva, aberta ao surpreendente, ao novo, ao infantil, é uma questão política.

A primeira se afirma no discurso e em práticas majoritárias, na historiografia dos vencedores, na formatação de modelos, na institucionalização da vida das crianças. A segunda se exerce nas brechas da primeira, em espaços de desvio, como ruptura e revolução, como resistência de valores cuja primeira busca pasteurizar.

A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada na experiência humana. É uma chance de assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos. Essa infância é uma figura do começo, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito (KOHAN, 2003, p. 250-251).

Se é possível descolar a infância da estrutura linear de um tempo cronológico, inúmeras são as possibilidades que se abrem a partir daí. Mas talvez a mais intrigante seja aquela que vê ruir o abismo que existia entre a sensação de mundo adulta e a infantil. É possível reivindicar uma infância que habita o adulto, não como memória, mas como possibilidade atual de experiência infantil.

No entanto o diálogo esperado entre essa criança que habita o professor e sua prática docente se estabelece de forma tímida. Longe do vigor inaugural que emerge de suas vivências infantis, a prática docente aparece via de regra, burocratizada. A escola é um dos espaços concebidos pelos adultos para uso preponderante das crianças. Encerra uma visão adulta do que seriam as necessidades destas. Antes de se configurarem como territórios de crianças, são territórios para crianças.

Nesses espaços, as Marias-Professoras se exercem e traçam, por meio de sua ação micropolítica, delimitações do lugar de criança no cotidiano. Transitam entre os espaços da escola: salas de aula, o pátio, parquinho, demais dependências. Estendem, ainda, sua ação para além dos muros da própria escola. Nesses espaços elas governam, pois são, preponderantemente, elas que atribuem sentidos e usos a esses lugares. O que

não significa que as crianças não possam constituir outros lugares nesses espaços – os seus próprios corredores isotópicos – nem sempre identificados pelos professores.

Considerações Finais:

A infância que a pesquisa revelou afirmada na fala das Marias-professoras é uma infância sem surpresas que acredita em uma escolarização que se faz sucessiva e progressiva. Que não olha e não indaga da criança, mas dos discursos produzidos sobre ela. Que não olha e não indaga dos sentidos locais de conteúdos universais, mas os reafirma porque são a expressão do conhecimento produzido sobre o que deve ser a infância. É uma infância onde tudo está posto. É uma infância muito pouco infantil...

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, bandeira de luta por tantos anos de todos os que militam na educação infantil, trouxe consigo um contrapeso – a escolarização precoce. A educação infantil tornou-se escola, uma “coisa séria”.

O jogo espontâneo é tão pouco freqüente porque a escola infantil, mergulhada em seus livros e cadernos, em suas atividades precocemente disciplinadas, em seus horários e rotinas, vem assumindo uma vinculação com a idéia de produtividade, tornando-se a cada dia mais uma “fábrica de conteúdos”, ao invés do “circo de subjetividades”² que poderia ser. Na oposição da produção está o ócio. Quando penso ‘ócio’, a imagem que imediatamente me ocorre é a da boneca Emília, personagem célebre de Monteiro Lobato, sentada ao pé da jabuticabeira “cismando”. Um momento em que o sujeito nada produz: apenas produz-se – produz subjetividades.

Não estou aqui afirmando uma escola do ócio, mas, sim, reivindicando uma educação infantil em que as relações entre dever/prazer/lazer/trabalho possam encontrar alternativas outras que não a reprodução na escola infantil de modelos hegemônicos de produtividade e relações espaço-temporais firmadas a partir de uma racionalidade tecnocientífico-informacional, em que os saberes sobre a infância estão todos dados. Aposto, com Walter Kohan, que

[...] um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é,

² Credito essa expressão a Zilma Ramos de Oliveira. Foi construída em meio a um debate em uma mesa-redonda para professores da educação infantil. No intervalo apresentara-se o grupo “Zé Zuca e a Rádio Maluca” que a inspirou a usar a imagem do circo como representante do lúdico, do dinâmico, do inesperado, em oposição aos tempos e espaços regulados da fábrica.

permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...] tempo de *aión* e não somente de *chrónos*. Já escolarizamos suficientemente as crianças. O que precisamos é infantilizar a escola (KOHAN, 2004a, p. 9).

Uma educação de crianças de onde a marca do que é infantil foi suprimida é território em processo de desertificação, tomado pela aridez de um cotidiano em que não há lugar para “ferramenteiros”³ (Newman e Holzman, 2002), mas apenas para consumidores dóceis de ferramentas, longe da atividade revolucionária a que Vygotsky deu expressão com o conceito de ZPD.

O processo de infantilização da escola passa, necessariamente, por uma posição contrária à das professoras que “deixam tudo do lado de fora da sala de aula” e se caracteriza pela abertura da escola ao que está fora, ao vento novo capaz de apontar alternativas, arejar a escola com outros modos de produção de conhecimento e vida. É sob a materialidade do território que se dão essas mediações.

Para Doreen Massey (2005), o espaço é a dimensão da multiplicidade – sem o espaço não poderia existir diversidade/multiplicidade. Sem multiplicidade também não há espaços – ambos se produzem simultaneamente. O espaço está sempre em construção, nunca é uma relação acabada. Está sempre em vias de produção e, por isso mesmo, está sempre aberto ao futuro e à política. Fazer o espaço é sempre uma tarefa política.

Em estudos que pretendam discutir a infância em sua materialidade, no manejo da vida cotidiana, não é possível abandonar a categoria de lugar. Daí decorre a obrigatoriedade de pensar ambos como categorias em permanente e implicada construção, portanto, como tarefa política. O estudo da infância, a partir desse ponto de vista, é sempre o das territorialidades que a circunscrevem – suas “territorialidades infantis”.

As narrativas das Marias convidam a refletir sobre as relações entre infância,

³ Os autores destacam na obra de Vygotsky a relação entre instrumento e produto do instrumento como integrantes de uma unidade produzida. “O ferramenteiro e o poeta (em contraste com os usuários de instrumentos industrializados e/ou da linguagem ordinária) não começam com instrumento-para-produto e se movem para o produto; em vez disso, o ferramenteiro e o poeta criam a unidade (totalidade) instrumento-e-produto, já que o instrumento é materialmente definido pelo produto tanto quanto o produto é definido pelo instrumento” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 62).

espaço e tempo compreendidos aqui como construções culturais e históricas, produtos de relações sociais. Suas narrativas sobre o que entendem por ser criança, sobre o modo como foram crianças e de como, acreditam, deva ser a educação de crianças, obrigam a pensar as relações entre infância e territorialidade. De como os modos de produção de existência das crianças estão intimamente vinculados à própria produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar.

O lugar, no entanto, não é o mesmo para todas. Por meio de suas narrativas vamos verificando a existência de uma multiplicidade de formas de ser criança do lugar. Há uma relação estreita entre a produção da paisagem e o modo de produção da existência. O contexto mais rural ou mais urbano explicita as formas de disciplinamento social que são próprias da organização das cidades e condiciona diferentemente o trânsito e a ação das crianças definindo territorialidades.

Para cada criança do lugar existe também um lugar de criança: um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da vivência da infância nesse lugar. Cada grupo social elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Por outro lado, toda criança é criança em algum lugar. Cada grupo social não só, mas também, designa a existência de locais no espaço físico que materializam a condição infantil: são territórios para crianças. Expressões corriqueiras como – “lugar de criança é na escola” – ou – “a rua não é lugar de criança” – e outras do gênero delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados (ou vedados, o que dá no mesmo) às crianças. Essa definição tem correspondência com um lugar social reservado à infância e às instituições destinadas a encaminhá-las a ocupar o seu lugar social. A idéia de um lugar para as crianças sempre vai corresponder, em certa medida, a uma visão/abordagem adultocêntrica – por mais que se ancore em uma escuta da demanda das crianças. Porque ela é resultado da mão adulta que traça territórios para as crianças.

Entretanto, as crianças, ao se apropriarem desses lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos, e, além disso, apropriam-se de outros, que não foram originalmente pensados para ela, muitas vezes até se constituindo em territórios socialmente vedados às crianças, que ainda assim deles se apossam, criando suas próprias territorialidades: territorialidades de crianças.

A impossibilidade de falar de infância sem articulá-la com a questão do espaço – ou seja, a categoria de lugar – implica uma opção radical por uma pesquisa com a “criança encarnada”: a infância em sua materialidade, no manejo da vida cotidiana e, por conseguinte, com a idéia de cultura infantil localizada. O que estou nomeando como “territorialidades infantis” é esse campo de embate e negociações, no qual se configura a infância a partir das articulações das tensões existentes que vão dando face nova a ela. Um território de disputa, do processo dinâmico, permanente, inconcluso de produção da infância.

A infância, portanto, dá-se em um amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto, das territorialidades de criança e das instituições que regulamentam a infância, da relação da criança com a produção e consumo da cultura de massa e cultura popular. O espaço percebido como dimensão social é a contemporaneidade. Lugar de mediações das diferenças. É no chão do território que se mediam essas relações. Pois é o espaço que nos impõe a questão da convivência, é ele o lugar das coisas mudando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1993.

BUSTAMANTE, Heitor de. *Sertões dos puris: história do município de Santo Antônio de Pádua*. Pádua, Niterói, RJ: Casa do Homem de Amanhã, 1971.

CALVINO, Ítalo. *Cidades imaginárias*. Rio de Janeiro: Globo, 2003.

FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia Fernanda. Os índios nos arquivos paroquiais de Pádua. JORNADA DE TRABALHO DO LABORATÓRIO DE ANÁLISE DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO. Anais. Campos dos Goytacazes: CCH-UENF, 1996.

KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. 26ª Reunião Anual da ANPED. GT de Educação Infantil de 0-6 anos. Caxambu, 2004b.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MASSEY, Doreen. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000.
- MASSEY, Doreen. *La conceptualización del espacio y la question de la política en un mundo globalizado*. Anotações da palestra proferida na Universidade Federal Fluminense, Niterói, 26 set. 2005.
- NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.
- PICCININI, Rita Amélia Serrão. *As palmeiras da praça*. Rio de Janeiro: Copicentro/José Olympio, 1986.
- PICCININI, Rita Amélia Serrão. *A pedreira do rio: memórias de infância*. Pádua, Rio de Janeiro, 1969. (mimeo.)
- PRIMEIRO Livro de assentamento de batismos e óbitos de Santo Antônio de Pádua.
- PRADO, Rosane Manhães. Cidade pequena: paraíso e inferno da personalidade. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, nº 4. A Cidade em Imagens. Rio de Janeiro: PPCIS/UERJ, 1995.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.